



Artigo

Etnografia e Pesquisa Educacional a partir de Antropologia Interpretativa

Ethnography and Educational Research from Interpretive Anthropology
Etnografía e Investigación Educativa a partir de Antropología Interpretativa

Amurabi Oliveira¹

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil

Resumo

Em período recente tem havido uma intensa profusão de pesquisas qualitativas em educação no Brasil, ganhando um destaque crescente o uso da etnografia, entretanto, tem ocorrido também um intenso debate sobre os usos e possibilidades da etnografia em educação, incluindo críticas à forma como ela tem sido incorporada na pesquisa educacional. Neste artigo, num amplo diálogo entre antropologia e educação, busco elucidar algumas questões sobre o uso da etnografia, porém partindo de uma concepção particular de etnografia, desenvolvida no que se denomina de antropologia interpretativa, assentada principalmente na obra do antropólogo americano Clifford Geertz (1926-2006).

Abstract

In recent years there has been an intense profusion of qualitative research in education in Brazil, with a growing emphasis on the use of ethnography; however, there has also been an intense debate about the uses and possibilities of ethnography in education, including criticism of how it has been incorporated into educational research. In this article, in a broad dialogue between anthropology and education, I seek to elucidate some questions about the use of ethnography, but starting from a particular conception of ethnography, developed in what is called interpretive anthropology, based mainly on the work of the American anthropologist Clifford Geertz (1926 - 2006).

Resumen

En un período reciente ha habido una intensa profusión de investigaciones cualitativas en educación en Brasil, ganando un destaque creciente el uso de la etnografía, sin embargo, ha ocurrido también un intenso debate sobre los usos y posibilidades de la etnografía en educación, incluyendo críticas a la forma como se ha incorporado en la investigación educativa. En este artículo, en un amplio diálogo entre antropología y educación, busco elucidar algunas cuestiones sobre el uso de la etnografía, pero partiendo de una concepción particular de etnografía, desarrollada en lo que se denomina antropología interpretativa, asentada principalmente en la obra del antropólogo americano Clifford Geertz (1926 -2006).

Palavras-chave: Etnografia, Antropologia da educação, Pesquisa educacional.

Keywords: Ethnography, Anthropology of education, Educational research.

Palabras Claves: Etnografía, Antropología de la educación, Investigación educativa.

¹ Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Sociologia (UFPE). Pesquisador do CNPq. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7856-1196> E-mail: amurabi_cs@hotmail.com

Introdução

Falar sobre pesquisa educacional sempre nos remete a um campo profundamente interdisciplinar, marcado por múltiplas influências oriundas de distintas áreas do saber, tais como História, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Estatística etc., normalmente acionadas de forma combinada, articulando diversas tradições intelectuais que refletem a própria heterogeneidade deste campo.

Em que pese o predomínio das pesquisas qualitativas nesta seara, não podemos olvidar que o simples processo de acionamento de determinada metodologia de pesquisa demanda uma reflexão mais efetiva, que nos possibilite visitar seus fundamentos epistemológicos. Da mesma forma, não podemos conceber um apartamento entre metodologia e teoria, de tal modo que se deve estar atento para a relação entre determinada proposta metodológica e as categorias teóricas que lhes são caras, às quais se encontra profundamente imbricada.

Considerando tais questões, procurarei neste artigo trazer algumas contribuições para o debate próprio da pesquisa educacional partindo do campo disciplinar da antropologia. Ainda que se possa afirmar que o campo da antropologia da educação no Brasil ainda está em formação (GUSMÃO, 2009), não se pode negar com isso que tem havido significativos avanços, desenvolvidos na interface entre a antropologia e a educação (GOMES; GOMES, 2011), que se desdobram em pesquisas realizadas tanto junto a Programas de Pós-Graduação em Antropologia/Ciências Sociais quanto em Educação. Ademais, este campo também possui graus distintos de desenvolvimento estando mais consolidado em países como os Estados Unidos², e mesmo em outros países latino-americanos como Argentina e México³.

Circunscrevendo de forma mais precisa meu trabalho, buscarei desenvolver uma reflexão sobre os usos e contribuições da pesquisa etnográfica em educação. Porém, como não há “etnografia em geral”, mas sim “etnografias”, realizarei esse esforço teórico partindo do que se convencionou denominar de “Antropologia Interpretativa”, sobretudo, a partir da obra do antropólogo americano Clifford Geertz (1926-2006), sem com isso esquecer o diálogo mais amplo com outras tradições intelectuais⁴.

Visando atingir meus objetivos, e para melhor esclarecer o leitor, dividirei este trabalho em mais três partes abordando as seguintes questões: a) uma problematização mais geral sobre a interface entre antropologia e educação, com ênfase no uso de etnografia na pesquisa educacional; b) apresentação da proposta de uma antropologia interpretativa; c) elaboração de uma discussão na qual se articule os fundamentos da Antropologia Interpretativa na pesquisa etnográfica em educação.

Antropologia e Educação: diálogos e ruídos

É bem-sabido que uma das marcas das reformas educacionais que passaram a ocorrer no Brasil nas primeiras décadas do século XX foi a introdução de disciplinas “científicas” no currículo dos cursos de formação de professores, tendo em vista que

2 A Associação Americana de Antropologia publica desde 1970 um periódico dedicado exclusivamente para o debate neste campo: *Anthropology & Education Quarterly*.

3 Destacam-se nestes países a criação do Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) do Instituto Politécnico Nacional (IPN) na década de 1970 no México, e do Programa de Antropología y Educación da Universidade de Buenos Aires na década de 1990 na Argentina, este tendo recebido forte influência daquele.

4 Compreendo que apesar da ampla aceitação das teorias de Clifford Geertz no campo da antropologia a ideia de uma “antropologia interpretativa” constitui um modo particular de se pensar a produção do conhecimento antropológico, que longe de ser uma perspectiva hegemônica, constitui uma possível dentre outras que se colocam no debate científico atual.

estava sendo elaborada uma nova concepção de professor nesse período (NAGLE, 1988). Disciplinas como Sociologia, Psicologia e Didática, passam a ser introduzidas nos cursos das Escolas Normais, e ainda que de forma mais pontual, encontramos também a presença da chamada “Antropologia Pedagógica” em alguns desses cursos (OLIVEIRA, 2013a).

O fato é que a contribuição da antropologia para o campo educacional não é algo novo, podendo-se fazer inferência ainda à proposta do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, criado na década de 1950 por Anísio Teixeira, que contou em seus quadros com antropólogos renomados, tais como Gilberto Freyre (1900-1987) e Darcy Ribeiro (1922-1997), ainda que este tenha sido um projeto que não conseguiu se consolidar⁵.

Interessante perceber que após a Reforma Universitária de 1968 há uma mudança radical de cenário, uma vez que com a criação das pós-graduações no modelo que conhecemos hoje há um deslocamento da pesquisa para este espaço, e do mesmo ocorre a criação das Faculdades de Educação, ocorrendo uma separação institucional da pesquisa educacional das demais ciências humanas.

Todavia, é a partir dos anos de 1980/90 que esta interface ganha maior visibilidade no Brasil, possuindo como pano de fundo uma série de questões, como a ampliação do direito à educação, com destaque para o direito à educação diferenciada para as populações indígenas, a centralidade que a questão da diversidade cultural passa a ganhar nas políticas públicas, cenário este consolidado com a lei de diretrizes e bases da educação (lei nº 9.394/96).

Conflui com este cenário o processo de consolidação da pesquisa qualitativa em educação, algo que vinha se desenhando ao menos desde os anos de 1970, mas que se consolida como hegemônico nas pesquisas educacionais nesse período.

É, portanto, no bojo destas transformações que a etnografia passa a ser incorporada na pesquisa educacional, ainda que esse não seja necessariamente um processo totalmente tranquilo, uma vez que os processos de apropriação de determinada abordagem metodológica de um campo para outro não se dê sem tensões.

Algumas obras são fundamentais para a consolidação desse debate, a primeira que destacaria seria a *Pesquisa Participante* de Justa Ezpeleta e Elisie Rockwell, publicado no Brasil em 1986, que traz uma visão da escola como construção social, assentando-se largamente no conceito de cotidiano para tanto. Segundo Tosta (2013), encontramos nessa obra uma proposta de etnografia para a América Latina, e ainda hoje é um dos trabalhos mais referenciados nas pesquisas etnográficas desenvolvidas no campo educacional brasileiro.

No cenário brasileiro a publicação de *Etnografia da Prática Escolar* de Marli André em 1995 é um marco para a popularização da etnografia, tanto junto aos cursos de graduação em Pedagogia quanto nas Pós-Graduações em Educação. A apresentação didática e a linguagem de fácil acesso possibilitaram rápida difusão, como pode ser percebido pelas numerosas reedições e citações ao trabalho. Todavia, este trabalho apresenta uma visão “muito particular” sobre o fazer etnográfico, que destoa substancialmente do que vem sendo debatido no campo da antropologia da educação. Nas palavras da autora:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia

5 Para uma melhor análise do CBPE vide o trabalho de Dias Silva (2002).

à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 1995, p. 28)

Nesta passagem há ao menos dois problemas graves que têm sido alvo de críticas contínuas por parte de alguns antropólogos: a) há uma compreensão apartada entre cultura e educação, quando, em verdade, toda prática educativa é também uma prática cultural; b) nega a possibilidade de se produzir etnografias em educação, sem reconhecer que a prática etnográfica é bastante ampla e pode ser realizada em diversos campos empíricos. Especialmente quanto a este último ponto é possível realizar uma crítica a partir das seguintes questões:

(...) esses obstáculos encontrados para um pleno desenvolvimento de pesquisas etnográficas no campo da Educação originam-se, justamente, do reducionismo que muitos pesquisadores imprimem à etnografia, compreendendo-a como técnica de coleta de dados. Novamente, é válido ressaltar aqui tanto o caráter de dados que são construídos em campo, quanto a necessidade de um amplo diálogo com a matriz de pensamento da Antropologia, na qual a etnografia se insere. A ausência desse diálogo, e mesmo do aprofundamento de leituras nessa área, também contribui enormemente para o surgimento dos obstáculos acima mencionados, emergindo assim as pesquisas que se dizem “do tipo” etnográfico. Por vezes, os trabalhos que timidamente se afirmam como de “inspiração etnográfica” sustentam que não estão realizando etnografia, uma vez que não procedem como nas etnografias clássicas, isolando-se de sua sociedade de origem e imergindo por longos períodos na sociedade do “outro”. Contudo, essa perspectiva parece ignorar todo o desenvolvimento das discussões no campo da Antropologia no último século, pois se o isolamento da sociedade do antropólogo em prol de um longo contato com outra sociedade, outra cultura, for tomado como critério para classificarmos um trabalho como etnográfico ou não, devemos reconhecer que etnografias clássicas não são etnografias, como *O Crisântemo e a Espada* (2004 [1946]) de Ruth Benedict, assim como deveríamos desconsiderar toda a produção no campo da Antropologia urbana, pois esta apresenta também particularidades em razão da proximidade entre a realidade do pesquisador e do pesquisado. (OLIVEIRA, 2013b, p. 75)

Esta crítica demonstra, portanto, a relevância do caráter afirmativo da pesquisa etnográfica em educação, cujo campo implicará em particularidades assim como qualquer outro. Essa dimensão afirmativa, entretanto, não nos exime de realizarmos questionamentos em torno de como se dá a produção do conhecimento etnográfico, problematizando os princípios epistemológicos e empíricos sobre os quais este tipo de pesquisa é realizado, o que ocorreria tanto em educação ou em outro campo de investigação.

Por outro lado, ainda que não tenha havido um pulsante volume de pesquisas desenvolvidas em programas de antropologia voltados para a pesquisa educacional neste período mais recente, é inegável que se trata de um campo que tem despertado o interesse crescente dos antropólogos, tanto, que muitos destes que realizaram seus estudos doutorais entre a segunda metade dos anos de 1990 e o começo dos anos 2000 inserem-se em programas de antropologia desenvolvendo uma agenda própria de pesquisa envolvendo a questão educacional, com destaque para o campo da educação indígena (OLIVEIRA; BOIN; BÚRIGO, 2016), outros tantos passam a se inserir em programas de educação, também desenvolvendo uma agenda própria de pesquisa.

Compreendo assim que a disseminação da etnografia no campo educacional atrela-se a um conjunto de fatores, que inclui a consolidação das pesquisas qualitativas

em educação, o desenvolvimento de políticas públicas educacionais focadas na questão cultural, e a própria expansão da pós-graduação, o que inclui programas de educação e de antropologia.

Talvez ainda não possamos falar da existência de um campo da antropologia da educação no Brasil, ao menos não um campo consolidado, entretanto, há certamente um campo desenvolvido na interface entre a antropologia e a educação, que tem se constituído a partir de múltiplos diálogos. Dauster (2015) tem reiteradamente afirmado o processo de orientação de dissertações e teses em programas de educação a partir de uma perspectiva antropológica como uma prática interdisciplinar, que culmina não necessariamente com a formação de antropólogos no sentido estrito, mas certamente de bons etnógrafos.

No atual momento tem havido um constante reavivamento deste debate, principalmente através dos espaços garantidos em fóruns especializados, como nos eventos promovidos pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), sem desconsiderar a publicação de livros, coletâneas, artigos e números temáticos em periódicos⁶.

A etnografia como interpretação

Como já anunciado, parto de uma concepção particular de fazer etnográfico, que se insere numa proposta de antropologia interpretativa, também denominada de antropologia hermenêutica, cujo maior expoente é Clifford Geertz, mais conhecido no Brasil por meio de seu trabalho seminal *A Interpretação da Cultura*, publicado originalmente em 1973, e traduzido, ainda que parcialmente, no Brasil já em 1978, o que reflete também o significativo impacto que essa obra teve no campo da antropologia de forma mais ampla. O livro, na verdade, é uma coletânea de ensaios anteriormente publicados num intervalo de quase 15 anos, organizados, segundo o próprio autor indica no prefácio da primeira edição, em ordem lógica, e não cronológica, de modo que o capítulo possivelmente mais conhecido deste trabalho, "Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura", foi o último a ser escrito e visa sintetizar as ideias principais que o autor elaborou em torno do conceito de cultura, fio condutor da obra.

O autor aciona em parte a compreensão fundante do sociólogo alemão Max Weber, que indica que o homem seria um animal amarrado às teias de significado que ele mesmo teceu, e na compreensão de Geertz essas tais teias seriam a cultura, elaborada aqui como um conceito semiótico. E apesar de ter tornado bastante popular a expressão "descrição densa", ela provém do filósofo britânico Gilbert Ryle (1900-1976), e dela que ele parte para combater uma visão que compreende o fazer etnográfico como uma prática mais observadora e menos interpretativa, preocupada não com o "status ontológico" das coisas, mas para "(...) a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho." (GEERTZ, 1989, p. 8)

Considerando tais questões faria aqui um primeiro adendo: ainda que Geertz tenha produzido ensaios de caráter mais teórico, seu foco sempre recaiu em uma articulação entre teoria e empiria, tomando o conceito de cultura como fio condutor. Compreendo,

6 Entre os números temáticos recentemente publicados destacaria os seguintes dossiês: "Formação docente para a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas no diálogo entre antropologia e educação" (Revista Pro-Posições, v. 24, n. 2, 2013), "Antropologias, etnografias e educação" (Revista Educere et Educare, v. 9, n. 17, 2014), "Antropologia e Educação" (Revista Linhas Críticas, v. 21, n. 44, 2015), "Antropologia e Educação" (Vibrant, v. 12, n. 2, 2015), "Antropologia, educação, alteridades e desigualdades" (Revista Antropológicas, v. 27, n. 1, 2016), "Antropologia, etnografia, educação" (Revista Horizontes Antropológicos, n. 49, 2017).

desse modo, que pensar as possibilidades de realização de um trabalho etnográfico a partir desta perspectiva implica no reconhecimento da centralidade do conceito de cultura. Claro que captar o conceito de cultura não é uma tarefa fácil, que demanda esforço heurístico por parte do pesquisador, e se situa dentro de uma determinada forma de praticar a produção do conhecimento. Tratando especificamente da antropologia, partindo de sua própria experiência em campo na ilha de Java, Geertz indica as seguintes lições que teria aprendido:

1. A antropologia, pelo menos a que eu professo e pratico, impõe uma vida seriamente dividida. As habilidades necessárias na sala de aula e as exigidas em campo são bem diferentes. O sucesso num ambiente não garante sucesso no outro e vice-versa.
2. O estudo das culturas de outros povos (e também da nossa, mas isso levanta outras questões) implica descrever quem eles pensam que são, o que pensam que estão fazendo, e com que finalidade pensam que o que estão fazendo – algo bem menos direto do que sugerem os cânones usuais da etnografia feita de notas e indagações ou, a rigor, o impressionismo exuberante dos "estudos culturais" da *pop art*.
3. Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam o que estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significado em meio aos quais elas levam suas vidas. Isso não requer sentir como os outros ou pensar como eles, o que é simplesmente impossível. Nem virar nativo, o que é uma tarefa impraticável e inevitavelmente falsa. Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente. (GEERTZ, 2001, p. 26)

A partir destas questões temos desenhado, ainda que de forma muito ampla, as linhas gerais da reflexão do autor sobre a prática etnográfica, indicando as principais questões norteadoras em campo. Ainda que o foco seja a cultura "do outro", e as pesquisas em educação nos levem amiúde a realidades bastante conhecidas, cujo maior desafio encontra-se justamente no estranhamento do que nos é familiar, há de se reconhecer que a cultura possui sempre um caráter distributivo, de tal modo que os sujeitos ainda que pertencentes a uma mesma sociedade nunca vivenciam no mesmo modo a cultura (BARTH, 2000). Sendo assim, ainda que a cultura escolar não seja uma "outra cultura" para o pesquisador, o desafio de compreender o outro permanece, ainda que dentro de uma alteridade relativa, e não de uma alteridade radical, como seria pesquisar a partir de uma sociedade na qual o pesquisador desconhece todos os códigos sociais partilhados.

Claro que dizer que se é preciso captar o que nossos sujeitos de pesquisa pensam, o que pensam que estão fazendo, e qual a finalidade que atribuem ao que estão fazendo, não é o mesmo que dizer que esta é uma atividade simples, muito pelo contrário. Como ele nos indica:

O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados - é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer censo doméstico... escrever seu diário. Fazer etnografia é como tentar ler (no

sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p. 7)

Esse fazer implica num contínuo ir e vir do pesquisador entre o campo, seu diário e os espaços de divulgação da escrita etnográfica, o "estar lá" e "estar aqui" ao qual ele faz menção (GEERTZ, 2005). Produzir conhecimento antropológico, em sua perspectiva, implica, justamente, numa valorização da "descrição" densa e do próprio conhecimento local, o que ele realizou em rejeição a teorias mais generalizantes (ALEXANDER; SMITH, 2011). Compreendo, portanto, para os fins que nos interessam neste trabalho, que o que se torna mais relevante nos escritos de Geertz são os princípios que ele lança para a produção do conhecimento, ao mesmo tempo que reconhece os próprios limites que há no trabalho de campo. Afinal, captar o ponto de vista do outro não é o mesmo de acreditar que podemos "ser o outro", o nativo⁷ no sentido estrito.

Sua perspectiva se vincula a uma interpretação mais ampla do mundo social, compreendido como uma "teia de significados", de tal modo que ela poderia ser facilmente transplantada para outras agendas de pesquisa (ALEXANDER; SMITH, 2011). Confluo com esse ponto de vista por compreender que, ao menos no campo das ciências humanas, não há nada que fuja do universo da cultura. Afirmo desse modo, que a pesquisa educacional também é, a seu modo, uma pesquisa sobre o universo da cultura, e enquanto tal demanda uma aproximação interpretativa dos significados construídos e operacionalizados pelos sujeitos.

Aproximando antropologia interpretativa e pesquisa educacional

Desde o célebre trabalho de Malinowski (1884-1942) *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, publicado em 1922, produzir conhecimento em antropologia está implicado, de modo ou de outro, em uma escrita etnográfica, na qual o "estar lá" tornou-se imprescindível. Partindo desse pressuposto, Geertz revisita trabalhos clássicos da antropologia em *Obras e Vidas: o antropólogo como autor* (2005), publicado originalmente em 1988, problematizando a própria dimensão da autoria do texto etnográfico. Tomarei a passagem do "estar lá" para o "estar aqui" para pensar a produção do texto etnográfico em educação.

Geertz indica que certas ilusões sobre o que seria a etnografia foram sendo vencidas, no entanto isso não implicou em uma maior clareza sobre o que seria o fazer etnográfico, este não se faria convincente apenas pela extensão de suas descrições, tampouco pela força de seus argumentos teóricos, na percepção de Geertz a força do trabalho dos etnógrafos resulta de "(...) sua capacidade de nos convencer de que o que eles dizem resulta de haverem realmente penetrado numa outra forma de vida (ou, se você preferir, de terem sido penetrados por ela) - de realmente haverem, de um modo ou de outro, 'estado lá'." (GEERTZ, 2005, p. 15).

Claro que quando estamos nos referindo a realidades cuja realidade é conhecida pelo etnógrafo e pelo leitor de seu texto essa tarefa fica ainda mais complexa, uma vez que o "estar lá", neste caso, não nos remete a uma realidade exótica e desconhecida, mas sim a uma realidade cujos ritmos e cotidianos conhecemos relativamente bem.

Nesta direção, compreendo que o desafio da escrita etnográfica em educação, especialmente em estabelecimentos escolares, reside no duplo movimento de captar

7 A categoria "nativo" é recorrentemente utilizada na antropologia para se referir àquele que pertence à cultura estudada, geralmente pensada em oposição à categoria de pesquisador. Notadamente no caso da cultura escolar a própria categoria "nativo" deve ser ainda mais relativizada, uma vez que os pesquisadores também compartilham dessa cultura.

tanto a "cultura escolar" quanto a "cultura da escola". Ainda que na literatura haja de forma recorrente uma utilização de ambas as categorias como sinônimas, compreendo que não são intercambiáveis, referindo-se a questões de ordem distintas na realidade escolar.

Para melhor delimitar cultura escolar parto da conceituação elaborada nos escritos de Bourdieu e Passeron exposta em *Os Herdeiros* (2011 [1964]) e *A Reprodução* (2008 [1970]), que compreendem a cultura escolar como um arbitrário cultural, que enquanto tal não seria a priori superior a outras culturas, porém é posta hierarquicamente numa posição superior na medida em que representa uma cultura de classe. A cultura escolar representaria um conjunto de práticas inseridas dentro de uma cultura reconhecida como legítima, que para as classes dominantes representariam sua própria cultura, e para as dominadas uma espécie de "cultura estrangeira".

A cultura escolar, portanto, seria aquela presente nos sistemas de ensino de um modo geral, e representam um modo de operacionalizar o conhecimento dentro de instituições específicas nas sociedades modernas. Em certa medida, os sujeitos que foram socializados em estabelecimentos escolares tendem a reconhecer seus códigos de funcionamento, e para estes, o texto etnográfico que busque captar sua dinâmica não chega a trazer espanto.

Por outro lado, a cultura da escola, em minha compreensão, releva a heterogeneidade que se escamoteia na aparente homogeneidade dos sistemas de ensino. Pois, nos remete a como que a cultura escolar se operacionaliza em termos empíricos dentro de uma dada realidade, marcada por suas idiossincrasias, ainda que com isso não perca também suas características "gerais".

Em que pese a origem das pesquisas de Bourdieu terem se dado no campo da etnologia (WOORTMANN, 2004), seus trabalhos mais conhecidos originam-se inegavelmente na sociologia. Todavia, isso não significa que haja em sua obra barreiras disciplinares intransponíveis, muito pelo contrário. O conceito de cultura que Bourdieu utiliza para pensar a ideia de cultura escolar é fortemente influenciado pela antropologia, especialmente pelo relativismo cultural que também influencia a obra de Geertz (2001), de tal modo que em ambos os autores encontramos a ideia de que nenhuma cultura é valorativamente superior a outra.

Desse modo, ainda que estejamos falando de autores que partem de perspectivas teóricas e metodológicas distintas, é possível perceber que as ferramentas fornecidas pelos mesmos nos possibilitam adentrar no universo escolar, de modo a desvendar suas idiossincrasias.

Afirmo com isso, que o "estar lá" da escrita etnográfica em educação perpassa, necessariamente, a descrição tanto de uma "cultura escolar" quanto de uma "cultura da escola", o que será operacionalizado, numa perspectiva da antropologia interpretativa, a partir do "ponto de vista do nativo". Não se trata, portanto, de apenas trazer elementos descritivos sem que se considere não apenas o que as pessoas estão fazendo, como também o que elas acham que estão fazendo. Obviamente que, ainda que compartilhemos de uma série de elementos em comum, o "ponto de vista do nativo" é sempre o ponto de vista de um outro, e neste sentido é relevante rememorar que:

Ao meu ver, o etnógrafo não percebe – principalmente não é capaz de perceber – aquilo que seus informantes percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o "com que", e "por meios de que", ou "através de que" (ou seja lá qual for a expressão) os outros percebem. Em país de cegos, que, por sinal, são mais observadores que parecem, quem tem olho não é rei, é um espectador. (GEERTZ, 1997, p. 89)

Este seria o programa básico para a elaboração de uma “descrição densa” na cultura, nos termos da expressão amplamente disseminada na antropologia. Voltando, portanto, à questão do campo na pesquisa escolar, trata-se de a partir do ponto de vista nativo, captar como que os sujeitos percebem a cultura da escola. Como que os sujeitos de pesquisa percebem as rotinas e práticas que se desenvolvem em determinado espaço de aprendizagem, qual a lógica própria que essas figurações sociais assumem a partir do significado que eles atribuem ao que estão fazendo. Neste ponto, Barth (2000) nos elucida um ponto fundamental, ao indicar que muitas vezes o mais relevante não é o que os nativos falam para o pesquisador, mas sim o que eles falam entre si, de modo que devemos estar atentos a esta questão no processo de observação.

Mas a escrita etnográfica é mais que simples descrição dos fatos, ou mesmo transcrição das falas nativas, isso é importante de enfatizar uma vez que simplesmente tomar a fala nativa como fato é algo um movimento bastante complexo, esse é o fio condutor da principal crítica de Godelier (2001) ao clássico *Ensaio sobre a Dádiva* de Marcel Mauss, no qual o renomado antropólogo/sociólogo francês teria tomado a fala nativa como verdade, sem se preocupar em analisar o sentido sociológico que se estabelece nas relações entre os fatos.

A escrita etnográfica reconhece a relevância da descrição das práticas sociais, sem se encerrar nelas, uma vez que fatos particulares, compreendidos a partir do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa, relacionam-se a fenômenos sociais mais amplos, que devem estar no horizonte analítico do pesquisador.

Compreender um modo de vida ou, de qualquer forma, alguns de seus aspectos até certo ponto, e convencer a opinião alheia de que realmente isso foi feito, envolve mais que a reunião de pormenores reveladores ou a imposição de narrativas genéricas. Trata-se de juntar as imagens e os fundamentos, a ocasião passageira e a história alongada, em panoramas coincidentes. (GEERTZ, 2012, p. 48)

No caso da escola, especialmente em realidades como a brasileira, um dos pontos centrais que se relacionam com a realidade cotidiana é justamente a desigualdade, expressada de múltiplas formas e conectadas a diversos marcadores de diferença. Em grande medida o que a chamada “Nova Sociologia da Educação” faz ao acionar a etnografia é buscar captar como que a desigualdade é produzida e reproduzida na escola, como esse fenômeno ocorre nesta “caixa-preta” (FORQUIN, 1993).

Todo esse processo, de articulação entre fatos particulares e fenômenos mais amplos, implicados na escrita enquanto “estamos lá”, se produz a partir do que Geertz denomina de uma interpretação de segunda mão (GEERTZ, 1989), uma vez que produzimos uma interpretação da interpretação, uma narrativa sobre uma narrativa, apenas ao “nativo” pertence a interpretação primeira sobre sua própria cultura. E devido a tanto, há de se reforçar o caráter interpretativo e autoral do texto etnográfico, bem como a impossibilidade de se utilizar da etnografia para “coleta de dados”, uma vez que os dados não existem por si só, eles são construídos e elaborados a partir daquilo que R. Oliveira denominou de “encontro etnográfico” (OLIVEIRA, 2006).

Mas uma etnografia ainda que se produza no “estar lá” só se torna texto etnográfico quando se “está aqui”, e o trabalho passa a ser lido, criticado, ensinado. Claro que o autor está atento às próprias transformações pelas quais têm passado o campo antropológico, e a delicada tarefa que é a representação de uma realidade onde ela não está, em um *locus* distante de onde a interação é produzida.

Os complicadores que envolvem a escrita etnográfica situam-se justamente na sua posição intermediária entre os textos “saturados do autor”, e aqueles “esvaziados do autor”. Apesar de possuir uma dimensão imaginativa, que possibilita que na escrita os

fatos sejam conectados, isso não quer dizer que a etnografia traga simplesmente fenômenos que apenas existem na cabeça do pesquisador, porém, fora casos como de um relatório de campo, raramente um etnógrafo escreverá apenas “isto é uma carteira”, “isto é um quadro”. Como bem destaca Fonseca (1999), a escrita etnográfica vai de um estranhamento inicial a uma formação de esquemas e modelos, e isso demanda sempre, em algum grau, um exercício imaginativo sobre os fatos observados.

É devido a tais questões que devemos reconhecer sempre a escrita etnográfica como um exercício interpretativo e autoral, e não meramente descritivo, e mais que isso:

Existem várias pretensões, mas todas tendem a se reduzir, de um modo ou de outro, a uma tentativa de contornar o fato incontornável de que todas as descrições etnográficas são de fabricação caseira, são as descrições de quem descreve, e não as daqueles ou daquilo que é descrito. (GEERTZ, 2005, p. 188)

A descrição de quem descreve, compreendida como uma interpretação de segunda mão, é, portanto, o principal material da escrita etnográfica. Que no caso da educação assume contornos particulares, uma vez que o pesquisador tendencialmente parte de uma falsa impressão que conhece aquela realidade, bem como o ponto de vista do nativo. Todavia, a escrita etnográfica consiste também na possibilidade de construir uma descrição interpretativa dos dados que produz também estranhamento.

Novamente me remeto a Barth (2000) ao pensar que uma das marcas da pesquisa em antropologia é, justamente, nos preocuparmos com aquilo que parece irrelevante para outros pesquisadores. Neste caso, trata-se de problematizar questões no campo educacional que possam ser captadas no processo de descrição, a partir da perspectiva dos nativos, mas que, ao mesmo tempo, se relacionam a questões mais amplas em educação.

O reconhecimento na pesquisa etnográfica de que os dados não estão ali postos, mas que, pelo contrário, são construídos e elaborados no processo de interação – no qual pesam questões como o próprio acaso, como é bem exemplificado pela pesquisa sobre a briga de galos (GEERTZ, 1989) – nos direciona para outros aspectos da pesquisa educacional que são insuficientemente explorados por outras ferramentas de pesquisa.

Pensar questões caras à pesquisa educacional tais como práticas pedagógicas, repetência, evasão escolar etc., ganham outros contornos a partir da pesquisa etnográfica, pois lança o pesquisador na direção contrária de uma concepção mais “abstrata” dos sujeitos de pesquisa.

Não que na pesquisa etnográfica em educação inexista uma dimensão abstrata, pelo contrário, mas as formulações teóricas devem se conectar às descrições interpretativas do real. De tal modo que é a própria empiria que renova a teoria, redimensionando as categorias conceituais que utilizamos para compreender uma determinada realidade a partir das próprias categorias nativas. Pesquisas como as de Maggie e Prado (2014), por exemplo, nos demonstram como existe um hiato muitas vezes entre o que é percebido de uma dada realidade educacional a partir dos nativos e outros indicadores sociais, o que as autoras realizam a partir da compreensão sobre o que é ser uma “boa escola”, que nem sempre coincide na perspectiva dos nativos com as avaliações institucionais, a exemplo do IDEB.

Fora do terreno da educação escolar a antropologia interpretativa traz também contribuições relevantes, como no estudo de Oliveira e Almirante (2014), no qual revelam a pluralidade de sentidos que a educação pode assumir em espaços não escolares, como o terreiro. De tal modo, que mesmo em uma pequena população, há uma ampla gama de atribuição de significados ao mesmo fenômeno, que implica em modos diversos de se relacionar com ele.

Considerações Finais

O primeiro capítulo de *A Interpretação das Culturas* começa com um exemplo que se tornou clássico na antropologia, o das piscadelas, que apesar de em princípio parecerem iguais são distintas a partir do significado que os sujeitos atribuem a elas, ou seja, ao que estão fazendo. Ora, uma realidade escolar, tal como uma sala de aula poderia ser lida desse modo, uma vez que em princípio podemos inferir que os sujeitos estão fazendo as mesmas coisas, a partir de seus lugares, como alunos, professores, coordenadores etc., porém, o que uma aproximação etnográfica nos possibilita é perceber a pluralidade que há nesta realidade.

A apropriação do espaço da escola, os tempos das aulas, a compreensão sobre o papel a ser desempenhado ali, a própria leitura sobre as tarefas cotidianas são profundamente distintas entre os diversos sujeitos que compõem uma escola, isto para ficarmos apenas no terreno da educação escolar.

Claro que o uso da etnografia se combina com outros recursos, pois como bem nos elucida R. Oliveira (2006) a escrita etnográfica implica numa associação entre o ver, ouvir e escrever, de tal modo que não se trata unicamente de passar para o papel a fala nativa, a questão se aprofunda numa investigação sobre a cultura na prática.

A etnografia desde uma perspectiva interpretativa busca, como já indicado, responder as questões sobre o que os nativos estão fazendo, o que pensam que estão fazendo, e quais as motivações que acreditam possuir para fazer o que fazem. Ao nos colocar diante de qualquer indagação própria do campo educacional trilhando este caminho abrimos a possibilidade de responder a nossas indagações de pesquisa de outro modo.

Referências

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ALEXANDER, Jeffrey; SMITH, Philipe. Introduction: the rise and fall and rise of Clifford Geertz. In: ALEXANDER, Jeffrey; NORTON, Matthew (Orgs.). **Interpreting Clifford Geertz: cultural investigation in the social sciences**, New York: Palgrave MacMillan, 2011, p. 1-8.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**. Florianópolis: EDUFSC, 2014.

DAUSTER, Tânia. An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. **Vibrant**, v. 12, n. 2, p. 451-496, 2015.

DIAS SILVA, Graziela M. **Sociologia da Sociologia da Educação: caminhos e desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979)**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC 1989.

GEERTZ, Clifford. **Atrás dos Fatos**: dois países, quatro décadas, um antropólogo. Petrópolis: Vozes, 2012.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2005.

GODELIER, Maurice. **O Enigma do Dom**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Ana M. R.; GOMES, Nilma L. Anthropology and Education in Brazil: Possible Pathways. In: ANDERSON-LEVITT (Ed.) **Anthropologies of Education**: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling. New York: Berghahn Books, 2011, p. 111-130.

GUSMÃO, Neusa. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação**, v. 34, n. 1, p. 29-46, 2009.

MAGGIE, Yvonne; PRADO, Ana. O que muda e o que permanece o mesmo nas escolas cariocas: culturas de gestão e as representações dos estudantes. In: GUEDES, Simone Lahud; CIPINIUK, Tatiana (Orgs.) **Abordagens etnográficas sobre educação**: adentrando os muros das escolas. Rio de Janeiro: Editora Alternativa, 2014, p. 69-81.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 1988.

OLIVEIRA, Amurabi. O Lugar da Antropologia na Formação Docente: um olhar a partir das Escolas Normais, **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 27-40, 2013a.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista FAEEDBA**, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013b.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton Arthur. Aprendendo com o Axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola. **Revista Ilha**, v. 16, n. 1, p. 139-174, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz. A Antropologia, os Antropólogos e a Educação no Brasil. **Revista Antropológicas**, v. 27, n. 1, p. 21-44, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo, Editora UNESP, 2006.

TOSTA, Sandra de F. P. Cruzando Fronteiras - entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina. **Pró-Posições**, v. 24, n. 2, p. 95-107, 2013.

WOORTMANN, Klaas. A etnologia (quase) esquecida de Bourdieu, ou o que fazer com heresias. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 5, p. 129-137, 2004.

Enviado em: 23/maio/2018

Aprovado em: 22/maio/2019

Ahead of print em: 18/setembro/2019